CAPÍTULO 3

APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

La alfabetización trastoca las posibilidades cognitivas del ser humano. Aprender a leer y a escribir abre oportunidades de razonamiento que permean al resto de las actividades humanas. Los procesos cognitivos de una persona alfabetizada difieren notablemente de los de una persona analfabeta. Hay funciones psicológicas superiores que aparecen con la alfabetización y que de otra forma no se desarrollan o quedan en un estado incipiente.

La alfabetización ha sido central en la historia de la escuela. La Revolución Francesa y las ideas de igualdad propiciaron la aparición de escuelas que asumieron la responsabilidad de educar a la población. Desde entonces, la idea de ciudadanía se ligó con la posibilidad de leer y escribir. Como consecuencia, a lo largo de la historia, quienes no logran alfabetizarse quedan excluidos del progreso y tienen menos oportunidades. En el caso de la infancia, los niños y las niñas que no se alfabetizan a tiempo sufren discriminación, rechazo y daño emocional desde etapas tempranas. Está demostrado que la mala

FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES QUE SE DESARROLLAN CON LA LECTURA



inserción a la cultura letrada se relaciona con el fracaso y el abandono escolar.[1] Es por esto que la escuela tiene la responsabilidad fundamental de garantizar que todos los y las estudiantes tengan derecho a un ambiente alfabetizador de calidad que asegure la adquisición de la lengua escrita en los primeros años.

MIRADAS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN

Hay muchas maneras de mirar la alfabetización; hoy en día existen dos tendencias predominantes. Por un lado, se puede considerar alfabetizado a quien domina un *código de transcripción*, conoce las letras y es capaz de escribir una lista de palabras aisladas. Por otro lado, la alfabetización en el *sentido amplio* considera que un analfabeta es aquella persona que no hace uso ni análisis del sistema de escritura, aunque conozca las letras.[2] Desde esta última perspectiva, estar alfabetizado implica dominar dos aspectos de la lengua escrita: el conocimiento de los componentes del sistema de escritura y sus funciones; además de tener dominio del principio alfabético, las personas deben formar parte de la cultura letrada.[3] Esta perspectiva busca formar personas con criterio y con recursos para contrastar, cuestionar y reflexionar sobre su entorno.[4]

La *concepción tradicional* de la alfabetización se manifiesta en el aula con prácticas que buscan el aprendizaje de un código de transcripción. Es común que se utilicen manuales graduados como material didáctico y se empleen actividades como copias, calcas, planas, ejercicios de motricidad fina o tareas basadas en la repetición de sonidos relacionados con formas gráficas, además de enfatizar la enseñanza de letras o sílabas aisladas.[5] En este enfoque predomina el interés por que los niños y niñas identifiquen sonidos, los asocien con las letras y reconozcan palabras. Además, el aprendizaje bajo esta perspectiva es jerárquico y considera que hay conocimientos que funcionan como antecedente para adquirir otros, por lo que se emplean actividades secuenciadas y graduadas de menor a mayor dificultad.[6]

1. (Alvarado 2001).
2. (Martínez, Trucco y Palma 2017).
3. (Lerner, Castedo, Alegría y Cisternas 2018).
4. (Infante y Letelier 2013; UNESCO 2020).
5. (Manosalva, Ferrando y Tapia 2014).
6. (Pellicer y Vernon 2006).

El constructivismo, en cambio, toma como base una concepción de alfabetización en el *sentido amplio;* lo que significa que la intervención educativa se centra en retos cognitivos y problemas para resolver. Los niños y las niñas trabajan con distintas unidades de significado, palabras, oraciones y textos completos, de preferencia, en contextos comunicativos reales. Además, se promueve la reflexión para que los estudiantes descubran las relaciones que dan sentido al sistema de escritura. En las actividades niñas y niños comparan, contrastan y analizan. La lengua escrita se concibe como un sistema de representación complejo y se presenta como tal. Desde esta perspectiva, se propicia que las niñas y niños escriban y lean desde sus posibilidades de conceptualización.

Cuadro III. 1. Dos perspectivas sobre la alfabetización

ALFABETIZACIÓN COMO CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	ALFABETIZACIÓN EN EL SENTIDO AMPLIO
Alfabetizarse es aprender un código.	Alfabetizarse es formar parte de la cultura letrada.
El aprendizaje se logra por el contacto con materiales escritos, la memorización de sonidos y letras, el reconocimiento de palabras comunes.	El aprendizaje se logra por el uso de materiales escritos y por la reflexión sobre los componentes del sistema de escritura: qué letras existen y cómo se corresponden, en qué diversidad de textos está la lengua escrita y cuáles son las funciones del lector y del escritor.
El conocimiento es graduado y se presenta de acuerdo con su aparente complejidad. Por lo general, se enseñan primero vocales, después consonantes, sílabas y por último dígrafos.	El conocimiento es complejo y funciona como un sistema. Los niños y niñas trabajan con todos sus componentes desde el inicio y al ser usuarios entienden la lógica que lo rige.
Las actividades privilegian el reconocimiento de letras, la pronunciación, la identificación de cláusulas comunes y el trazo adecuado de letras.	Las actividades promueven la reflexión para que los y las estudiantes descubran las relaciones que dan sentido al sistema de escritura.

Fuente: elaboración propia.

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA ESCRITURA

La construcción del sistema de escritura comienza antes del ingreso al preescolar. Como se mencionó en el capítulo anterior, todos los seres humanos buscan dar sentido al mundo que los rodea y se plantean hipótesis que les permiten anticipar, verificar y entender su entorno. Desde etapas muy tempranas de vida se construyen objetos complejos de conocimiento, el sistema de escritura es uno de ellos.[7]

El grado de conocimiento que puede tener una persona sobre este sistema antes de entrar a la escuela depende de muchos factores: el contexto, la estimulación que ha recibido, el nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres, en especial de la madre[8] influyen en la experiencia que tienen niños y niñas de este objeto cultural. Estos datos otorgan a la educación inicial un papel fundamental. En los espacios escolares se tiene la oportunidad de promover condiciones de igualdad donde todos tengan contacto con la lengua escrita.

Además de la experiencia previa que tienen las personas antes de ingresar a la escuela, para aprender a leer y escribir es necesario hacer múltiples reflexiones sobre este objeto cultural. Hoy en día se sabe que todos los usuarios de lenguas con escritura alfabética más transparente, como el español, el italiano y el hebreo, atraviesan diferentes niveles de conceptualización equivalentes al intentar comprender cómo se representa su idioma mediante la escritura. Estos niveles son una serie de construcciones y reconstrucciones individuales que responden a la reflexión y a la interacción del sujeto con la lengua escrita. Las conceptualizaciones infantiles

Con quale lettera scrivi?

עם איזה מכתב אתה כותב?

¿Con qué letra se escribe?

7. (Ferreiro 1997).
8. (Priegue 2008).

comienzan a partir de que aceptan a la escritura como un objeto sustituto, con valor interpretativo en sí mismo. Por lo general, los niños y las niñas comienzan a identificar que en lo escrito hay un nombre y que es posible su interpretación gracias a que cuenta con una cadena gráfica compuesta por varias letras, aunque en un inicio no puedan establecer todavía la relación entre dichas marcas gráficas y el habla. Es decir, aún no existe correspondencia entre partes de oralidad y partes de escritura.

¿CÓMO VALORAR LAS CONCEPTUALIZACIONES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA?

Para valorar el nivel de conceptualización del estudiantado se debe recordar que el constructivismo adopta el punto de vista de niñas y niños. Por ello, resulta fundamental abandonar la intervención centrada en la perspectiva de los adultos. De acuerdo con Ferreiro, para establecer el nivel conceptual de un niño o una niña se deben considerar tanto el proceso de escritura, como la producción final.[9] Contar con muestras de escritura de los estudiantes es importante, pero no suficiente. Resulta esencial, además, conocer las condiciones en que se realiza la producción y cómo la interpreta el niño o niña. Es decir, conocer la lectura que hace el sujeto de su escritura es indispensable para saber en qué nivel del proceso de adquisición se encuentra.

EL AMBIENTE ÓPTIMO PARA EVALUAR QUÉ SABE UN NIÑO O NIÑA REQUIERE LA ESCUCHA ACTIVA Y UN INTERÉS GENUINO SOBRE LO QUE PIENSA.

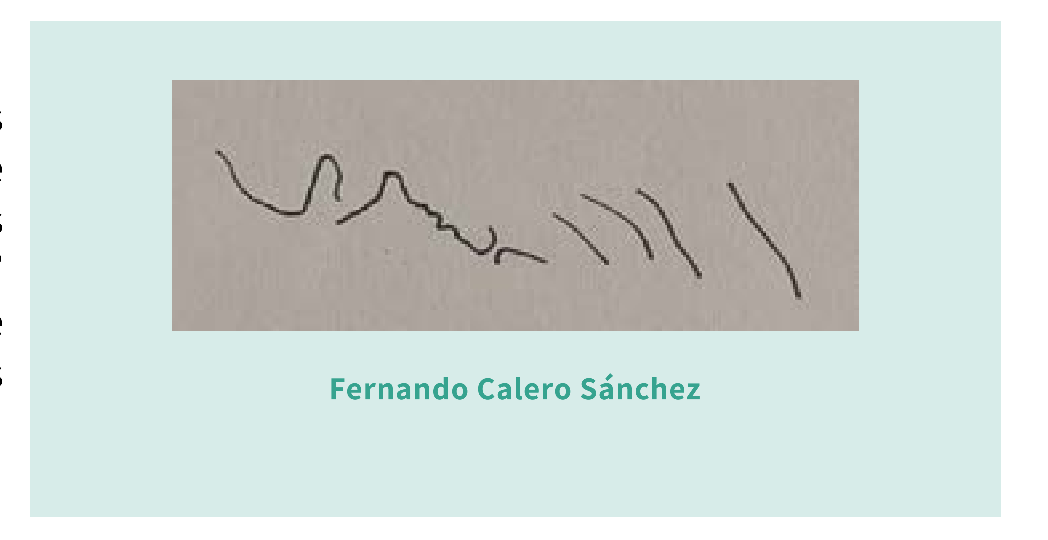
9. (Ferreiro 1983).

La lectura o justificación que realizan las personas sobre su escritura evoluciona a la par del conocimiento que poseen sobre el sistema de representación. En un principio, los aprendices justifican globalmente lo que escriben. Esto quiere decir que las grafías no tienen valor fonético en sí mismas, ni se consideran unidades. El significado se asigna a la producción completa y ésta es indivisible. En este nivel, cuando niños y niñas leen su escritura, señalan segmentos completos sin criterio de correspondencia. Después, conforme los estudiantes avanzan en su proceso de adquisición, comienzan a leer su escritura por segmentos silábicos hasta que logran identificar unidades intrasilábicas y relacionar la escritura de una letra con un fonema.

Conocer el nivel de conceptualización en el que se encuentran los aprendices favorece una intervención eficiente. Los retos cognitivos varían en función de las etapas, puesto que las posibilidades de reflexión son distintas en cada una. Ante una misma actividad las consignas del personal docente se pueden ajustar a las necesidades de los niños y las niñas. A continuación, se presentan los diferentes niveles por los que atraviesa el estudiantado en el proceso de adquisición de la lengua escrita con base en la propuesta de Ferreiro y Teberosky.[10]

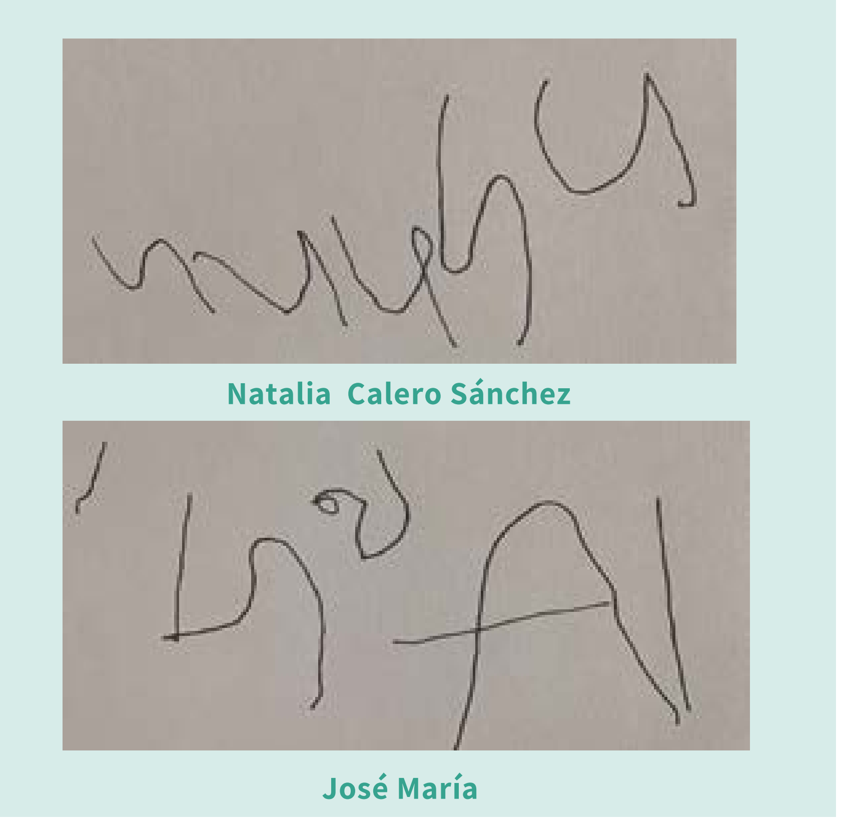
NIVEL PRESILÁBICO

En este nivel de conceptualización los niños y las niñas producen escrituras que poco a poco se asemejan a la convencionalidad. Al escribir, las personas emplean *pseudoletras* o "garabatos" que se alejan gráficamente del objeto que se quiere representar. De manera paulatina los estudiantes construyen criterios de legibilidad para distinguir entre dibujo y escritura.



Fernando Calero Sánchez

10. (Ferreiro y Teberosky 1979).

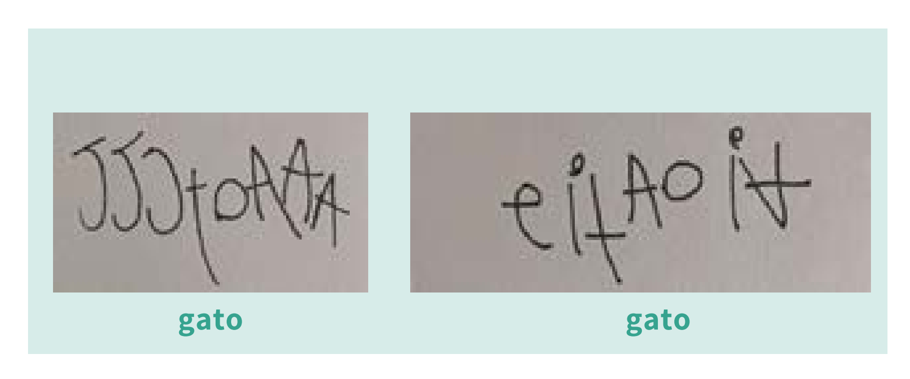


Natalia Calero Sánchez

José María

La *linealidad* y la *arbitrariedad* son dos características que aparecen en este nivel. Las escrituras comienzan a desarrollar un orden lineal en el espacio, que es un criterio de la escritura convencional. Sin embargo, la selección de marcas gráficas para escribir es arbitraria por lo que el niño o la niña es capaz de interpretar su producción, pero no la de otros.

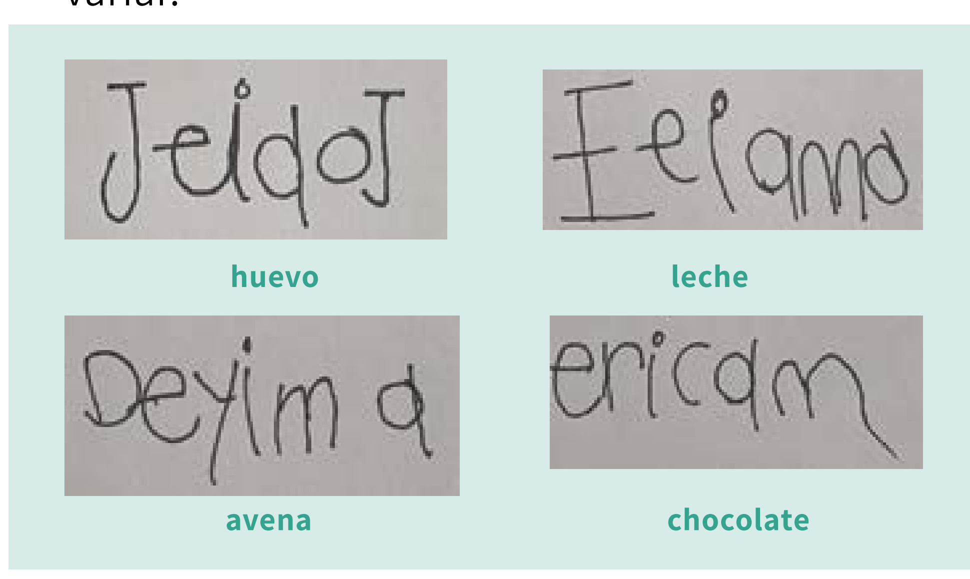
En el nivel presilábico se construyen los llamados criterios de legibilidad: cantidad mínima, variabilidad interna y externa. La cantidad mínima refiere a la necesidad de contar con cadenas gráficas de al menos tres grafías para que los estudiantes acepten que puede estar escrito algo, con menos “no dice nada”. El criterio denominado *variabilidad interna* se presenta cuando las letras se combinan en el interior de la cadena gráfica. Los niños y las niñas evitan escribir grafías iguales de forma sucesiva. En el siguiente ejemplo se puede observar la escritura de la misma palabra antes y después de que se construya este criterio. Cabe resaltar que en este nivel a menudo el repertorio de letras es reducido. Como estrategia para variar posibilidades de representación, en ocasiones se invierten grafías tal como se muestra a continuación.



gato gato

El segundo rasgo que se construye es el *criterio de variabilidad externa* el cual consiste en la alteración del orden de las marcas

gráficas para representar palabras diferentes. Los niños y las niñas saben que para escribir palabras distintas el orden de las letras debe variar.



huevo

leche

avena

chocolate

En el nivel presilábico se construye también el criterio de *cantidad mínima*. Por medio de este criterio los pequeños se cuestionan cuántas letras debe tener una escritura para que otros la lean. Las investigaciones señalan que las niñas y los niños que escriben en español, en general, eligen tres letras como criterio de legibilidad.[11] En esta etapa los y las aprendices justifican o leen su escritura de manera *global*. Es decir, se hace lectura sin detención y no se relaciona la escritura con la pauta sonora del habla.

11. (Ferreiro 1991; Vernon 1997).

LAS ESTRATEGIAS QUE CREAN LOS APRENDICES NOS MUESTRAN LO QUE PIENSAN. EN MUCHAS OCASIONES LOS PROCESOS NATURALES DE OMITIR O INVERTIR LETRAS SE HAN CONFUNDIDO CON ERRORES E INCLUSO CON SIGNOS DE TRASTORNOS DE APRENDIZAJE.

NIVEL SILÁBICO

La adquisición del principio silábico de escritura es el resultado de la construcción de uno de los esquemas más importantes y complejos durante el proceso de alfabetización inicial. En este nivel, niños y niñas relacionan la escritura con las pautas sonoras de cada palabra. El estudiantado asigna una letra para cada sílaba tanto en su producción escrita como en la interpretación de lo que escribió. En el nivel silábico, se transita por dos subetapas: *silábica sin valor sonoro convencional* y *silábica con valor sonoro convencional*. En ambas, la lectura también sigue un criterio silábico: al leer niños y niñas señalan una letra por la emisión de una sílaba. Por ello, es frecuente que ajusten el número de sílabas al número de grafías.

a) Silábica sin valor sonoro convencional

La primera etapa se denomina *silábica sin valor sonoro convencional*, en ella la letra que se elige para representar una sílaba es arbitraria y no tiene correspondencia sonora convencional. Por ejemplo, en la escritura de palabras que tienen tres sílabas o más, los aprendices anotarán una letra por segmento, como se muestra en el dictado de la palabra *MARIPOSA*:

MA	RI	PO	SA
I	A	N	T

En esta etapa se asignan de forma regular una letra por sílaba. Sin embargo, la escritura de palabras monosilábicas y bisilábicas se complejiza porque contraviene el criterio de cantidad mínima que los aprendices habían construido en la etapa anterior. Por esta razón, es común que ante este reto el estudiantado añada una letra a su escritura con la intención de que sea "legible". En otros casos,los estudiantes pierden su hipótesis inicial de una letra por sílaba y añaden letras sin control. Por ejemplo, al escribir *PIÑA* para el segmento PI podrían asignar la letra C y para el segmento ÑA escribir las letras *EO*.

PI	ÑA
C	EO

b) Silábica con valor sonoro convencional

A partir de la reflexión y de varias oportunidades de tener contacto con la lengua escrita, los estudiantes amplían su repertorio de letras y consideran el valor sonoro convencional de las grafías. La escritura con base en el criterio silábico se consolida, con la diferencia de que ahora el aprendiz emplea letras que son pertinentes para cada sílaba. Por sus características lingüísticas, la selección de vocales predomina en esta etapa. En la escritura de las palabras *PIÑA* y *GUSANO* la elección de letras podría ser la siguiente:

PI	ÑA
P	AL

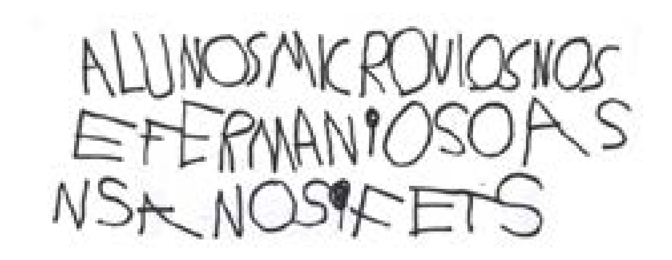
GU	SA	NO
U	A	O

NIVEL SILÁBICO - ALFABÉTICO

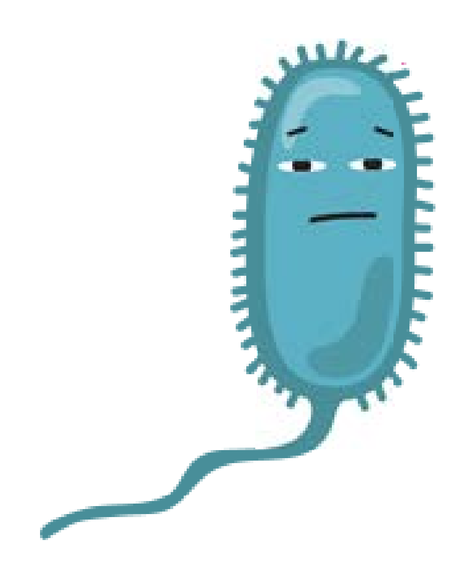
Conforme avanzan en el proceso de adquisición, los aprendices realizan producciones con correspondencias silábico-alfabéticas. En esta fase niños y niñas todavía utilizan una letra para representar cada sílaba, pero poco a poco empiezan a añadir otras letras para cada segmento silábico. Es decir, en esta etapa, las letras que se escriben representan en algunas ocasiones sílabas y, en otras, fonemas. La escritura de palabras compuestas de una o dos sílabas se mantiene como un reto porque el criterio de cantidad mínima sigue vigente.

CONTRARIO A LO QUE ALGUNAS PERSONAS PIENSAN, EN ESTE NIVEL LOS APRENDICES *NO OMITEN NI SE COMEN LAS LETRAS*; EN TODO CASO HAN AUMENTADO LA CANTIDAD DE GRAFÍAS QUE EMPLEAN PARA ESCRIBIR.

Ejemplo de escritura silábico-alfabética:



ALGUNOS MICROBIOS NOS ENFERMAN Y OTROS NOS HACEN MÁS SANOS Y FUERTES



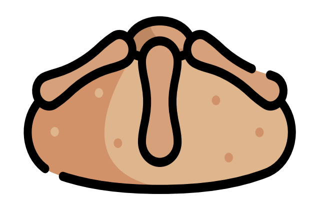
NIVEL ALFABÉTICO

En este nivel hay una correspondencia alfabética que se acerca a la convencionalidad. Los aprendices representan y leen casi todos los fonemas de la palabra que escribieron.

Ejemplo de escritura alfabética:

CeponePandemuertoconasucar

SE PONE PANDEMUERTO CON AZÚCAR



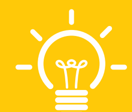
Algunos grupos consonánticos, por sus características, se adquieren más tarde. Tal es el caso de los *grupos homosilábicos*, es decir, combinaciones de consonantes dentro de las sílabas. Por ejemplo, las combinaciones de letras *FL* en la palabra ***FL**OR* y *PL* en la palabra ***PL**ÁTANO*. Esta complejidad también sucede en combinaciones de consonantes fuera de las sílabas o en grupos heterosilábicos. Por ejemplo, la combinación de letras *ST* en la palabra *PA**ST**O* y *RN* en la palabra *HO**RN**O*. Los grupos consonánticos se conocen coloquialmente como “sílabas trabadas”. En la escritura de palabras que contienen estas características lingüísticas es frecuente que se omita alguna consonante. Por ejemplo:

FOR para **FL**OR
PATANO para **PL**ÁTANO
PATO para PA**ST**O
ONO para HO**RN**O *

En la medida en que hay oportunidades para reflexionar, niños y niñas superan el desafío que presentan las combinaciones consonánticas y se acercan a la convencionalidad. Es muy importante recordar que las normas ortográficas del uso de las letras G, J, H, C, Z, S, de los dígrafos CH, RR, LL, de mayúsculas y de puntuación corresponden a una construcción posterior a la adquisición inicial del principio alfabético.

* Se resalta en negritas la combinación consonántica que presenta dificultad

IDEAS CLAVE



La alfabetización trastoca las posibilidades cognitivas del ser humano.



La alfabetización en el sentido amplio trasciende la enseñanza de un código de transcripción y supone construir hipótesis, enfrentarse a retos cognitivos y descubrir el principio alfabético que rige el sistema de escritura.



La adquisición de la lengua escrita inicia antes de entrar a la escuela y es un proceso en el que mediante la reflexión y construcción de hipótesis se transita por niveles de conceptualización hasta llegar a la convencionalidad.



Cuadro III. 2. Síntesis de niveles de conceptualización de la escritura

NIVEL DE CONCEPTUALIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA	TIPO DE LECTURA O JUSTIFICACIÓN
Representación Presilábica	• Existe diferencia entre dos sistemas de representación: el dibujo y la escritura. • No se controla la cantidad o la longitud de marcas gráficas, tampoco se cuestiona cuál utilizar. • Se pueden emplear "garabatos" o pseudoletras. • Construcción paulatina de criterios de legibilidad: variabilidad interna, variabilidad externa y cantidad mínima de marcas gráficas.	La justificación es global. Lectura sin detención. No se relaciona la escritura con la pauta sonora del habla.
Representación silábica sin valor sonoro convencional	• Inicia la fonetización de la escritura. • Para cada segmento silábico se escribe una letra arbitraria que no tiene correspondencia fonética. • Salvo en algunas excepciones, se escribe una letra para representar una sílaba.	La justificación es silábica. Los niños y las niñas ajustan las sílabas al número de letras que escribieron.
Representación silábica con valor sonoro convencional	• Para cada segmento silábico se escribe una letra. La selección de letras deja de ser arbitraria y se acerca a la convencionalidad. • Se utilizan algunas letras de acuerdo con su valor sonoro convencional, predomina el empleo de vocales.	La justificación es silábica. Las niñas y los niños ajustan las sílabas al número de letras que escribieron.
Representación silábica-alfabética	• La sílaba deja de considerarse como unidad principal de análisis. Se empiezan a identificar letras intermedias. • Para representar cada sílaba inicia la escritura de más de una letra. Aunque en algunos casos se mantiene la hipótesis silábica.	En la lectura, niños y niñas ajustan los fonemas al número de letras que hayan usado para escribir una palabra.
Representación alfabética inicial	• La escritura se acerca a la convencionalidad y hay correspondencia sonora entre las letras y los fonemas. • En la escritura de sílabas compuestas por grupos consonánticos hetero y homosilábicos se siguen presentando omisiones de letras.	En la lectura, niños y niñas ajustan los fonemas al número de letras que hayan usado para escribir una palabra.

Fuente: elaboración propia.

¡MANOS A LA OBRA!

Para favorecer el proceso de adquisición de la lengua escrita es indispensable crear oportunidades para que niños y niñas puedan reflexionar sobre el sistema de escritura. Se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo,[12] aunque todavía no se haga de forma convencional. Hay actividades que se pueden emplear todos los días: anotar la fecha, hacer listas, tomar notas, organizar información, registrar eventos, sucesos y datos, entre otras. Es necesario dedicar tiempo para acompañar al estudiantado en el proceso de adquisición, hasta comprender qué piensan del sistema de escritura mediante preguntas tales como: *¿cómo lo sabes?, ¿por qué eliges esa letra?, ¿me puedes leer con tu dedito cómo dice?, ¿qué otra palabra empieza igual?, ¿qué es lo que quieres escribir?*

Es importante promover la inserción de los aprendices a la cultura letrada. Para ello se requiere leer en voz alta, dialogar en torno a los textos, hacer recomendaciones de lectura entre niños y niñas, utilizar diferentes tipos de textos como noticias, cuentos, libros informativos, cartas e invitaciones. Algunos espacios que permiten compartir la escritura y la lectura con la comunidad son blogs, boletines, periódicos murales, carteles, folletos informativos y álbumes, entre otros.

Para establecer el nivel de conceptualización de escritura se recomienda usar el *Instrumento diagnóstico para niños pre alfabéticos* de Alvarado.[13] En esta prueba, se toman en cuenta varios aspectos como la escritura del nombre propio, de sustantivos específicos y una frase, para determinar el repertorio gráfico de los estudiantes así como la etapa de adquisición en la que se encuentran. La valoración se realiza de forma individual en un ambiente de entrevista clínica, tal como proponen Ferreiro y Piaget.

12. (Lerner 2003).
13. (Alvarado 2020)

PARA SABER MÁS ...

Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros en los primeros años de la escolaridad. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: Ediciones SM. pp. 255-276.

Alvarado, M. (2001). Actividades didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la alfabetización. Psicología y Sociedad. Número especial. pp. 24-34.

Alvarado, M. (2020). Instrumento diagnóstico para niños prealfabéticos. México: El Colegio de México.

Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. Lectura y Vida [en línea]. 4(2). [Consultado 30 junio 2020]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. Lectura y Vida [en línea]. 12(3). [Consultado 30 junio 2020]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 21ª edición. México: Siglo XXI Editores.

Infante, M. y Letelier, M. (2013). Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature [en línea]. 11(2), 100-119. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf

Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo imaginario. México: FCE.

Manosalva, S., Ferrando, M. y Tapia, C. (2014). Alfabetización inicial desde un enfoque psicogenético: una mirada deconstructiva de la discapacidad. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica [en línea]. (15), 131-146. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: https://doi.org/10.25074/07195532.15.386

Martínez, R., Trucco, D. y Palma, A. (2017). El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica [en línea]. (15), 131-146. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: https://doi.org/10.25074/07195532.15.386

Priegue, D. (2008). Familia, educación e inmigración: un programa de intervención pedagógica. Barcelona: Fundación Caixa.

UNESCO (2020). Alfabetización [en línea]. UNESCO. [Consultado 30 de junio 2020]. Disponible en: https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion

Vernon, S. (1986). El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico). Tesis de maestría, CINVESTAV.

Vernon, S. (1997). La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura. Tesis doctoral, CINVESTAV.

Vernon, S. (2006). El constructivismo y otros enfoques didácticos. En Pellicer, A. y

Vernon, S. (coords.). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: SM. pp. 197-226.